

Procesos de derivación de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza

Transfer processes of children from environment of poverty from standard to special education

Cristina Pereyra

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNPSJB)

CONICET

pereyra.cristina@gmail.com

Resumen

El presente trabajo expone avances de una investigación en el campo de la educación especial, cuyo objeto de estudio son las derivaciones a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza y que transitan el primer ciclo de la educación primaria. El objetivo de la investigación es conocer y describir los procesos por los cuales se producen estas derivaciones. Este trabajo recupera el enfoque etnográfico en educación, entendido desde los aportes de autoras como Elsie Rockwell (1987) y otros.

Con esta investigación se espera iniciar procesos de reflexión y discusión en torno a la problemática social y escolar que implica que las derivaciones a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza concluyan en circuitos escolares diferenciados. En tal sentido es necesario e inevitable discutir si la educación especial debería ser considerada la oferta escolar para estos niños y niñas, produciendo procesos de exclusión y discriminación al interior del sistema educativo que patologizan y naturalizan las diferencias sociales y económicas.



Palabras Claves

educación especial – pobreza - circuitos escolares diferenciados.

Abstract

This paper presents research advances in the field of special education, which studies are referrals to special education of children living in contexts of poverty and passing the first cycle of primary education. The aim of the research is to understand and describe the processes by which these derivations occur. This paper brings the ethnographic approach in education, understood from the contributions of authors like Elsie Rockwell (1987) and others.

This research is expected to start processes of reflection and discussion on the social and educational means that referrals to special education of children living in poverty contexts circuits terminate in differentiated school. Thus it is necessary and inevitable to discuss whether special education should be considered educational provision for these children, involving processes of exclusion and discrimination in education, pathologizing and naturalizing social and economic differences.

Key Words

special education – poverty – different school scopes.

Introducción:

El propósito de este escrito es presentar una investigación del campo de la educación especial que se viene desarrollando en la provincia de Chubut, que tiene como objeto de estudio *las derivaciones de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza*¹.

Problematizar acerca de esta temática, permite discutir determinadas concepciones y supuestos que circulan por los espacios académicos y educativos en relación a considerar la pobreza como un “déficit” que determinaría las posibilidades educativas de niños y niñas. De esta manera, se responsabiliza a los niños/as de su “fracaso” en la escuela, dejando de lado las prácticas y los contextos escolares, y las desigualdades sociales y económicas por la que atraviesa nuestra sociedad.

Esta investigación recupera el enfoque etnográfico en educación, entendido desde los aportes de Elsie Rockwell (1987), dado que permite comprender la importancia del interés por la “documentación de lo no documentado”, es decir por aquellos aspectos de la vida social de las escuelas que habitualmente no se hacen públicos. Conocer la vida social desde estos aspectos “no documentados” implica no sólo inscribirlos en los contextos más generales que le otorguen sentido sino, también, analizar los fenómenos heterogéneos y contradictorios del mundo social, al interior de aquellos que son recurrentes y marcan tendencia.

Acerca de las relaciones entre educación y pobreza

A continuación se presentarán algunos desarrollos teóricos que se encuentran

fuertemente impregnados en las prácticas educativas y en el sentido común de los agentes escolares. A partir de determinadas formas de significar a los niños/as que habitan en contextos de pobreza, respecto a sus posibilidades escolares y a sus supuestas “dificultades en el aprendizaje”, estas conceptualizaciones actúan como argumentos para justificar los fracasos escolares de estos niños/as.

Durante la década de los sesenta surgieron líneas teóricas vinculadas al campo de la Antropología que intentaron explicar el fracaso escolar de algunos sectores sociales a partir de los conceptos de *déficit cultural* o *diferencia cultural*. Estas líneas teóricas, planteaban la existencia de culturas inferiores y/o diferentes, producto de ambientes familiares patológicos y pobres. Los niños y jóvenes que nacían y crecían en estos contextos estarían destinados a presentar deficiencias en su desarrollo psicológico y evolutivo, dificultades en sus aprendizajes y por ende, problemáticas en el momento de su inclusión en el ámbito escolar. Estas teorías asumían como noción central la del “ambiente”, asociada a una visión biologizada de la vida social, entendiendo por “ambiente” la provisión de estímulos para el desarrollo “normal” (Neufeld, 2005).

Estas perspectivas, partían según Montesino de “una concepción de cultura etnocéntrica: el “déficit o privación cultural” de las familias pobres se definía en contraposición al conjunto de hábitos, normas, valores y creencias propios de los sectores dominantes de la consagrada “cultura” (2002, p. 15).

El planteo central de estas teorías, intentó justificar las causas de la pobreza en “la cultura” de los mismos pobres.

El precursor de este concepto fue Oscar Lewis (1959), quien recoge los antecedentes teóricos de la escuela sociológica de Chicago, para la cual entre los años veinte y cuarenta la temática principal fue el problema de la pobreza. Lewis planteó el concepto de “cultura de la pobreza”, para dar cuenta de cómo las causas de la pobreza se encontraban en los pobres, en su forma de vida y en sus valores, siendo estos últimos los que impedirían que la población pobre aproveche las oportunidades que ofrece la sociedad. El problema se encontraría en ellos y no en la estructura económica y política de la sociedad. “Las teorías que echaban la culpa de la pobreza a los propios pobres eran un buen marco teórico para justificar la desigualdad; así académicos e investigadores sociales daban cobertura científica, neutral y objetiva a la desigualdad a través del concepto cultura de la pobreza” (Montreal, 1996, p. 31).

Otra de las cuestiones que aparecen y se comienzan a justificar a partir de la “cultura de la pobreza” es cómo la desorganización familiar, la desintegración del grupo, los valores de resignación son las causas de la pobreza persistente, dado que Lewis se encargó de realizar una separación drástica entre el concepto de “cultura de la pobreza” y la pobreza material o económica.

Para Lewis (1959), podemos encontrar grupos humanos que, siendo materialmente muy pobres no poseen la cultura de la pobreza. A la inversa, personas sin problemas económicos pueden poseer un estilo de vida de la cultura de la pobreza. Para este autor, la cultura de la pobreza es un estilo o modo de vida que se transmite de generación en generación a través de la socialización familiar.

Según Montreal (1996) uno de los rasgos aceptados y criticados en el modelo de Lewis ha sido la idea de que la cultura de la pobreza no es sólo un fenómeno pasivo, sino que representa una actividad de los pobres para adaptarse a su situación, atribuyendo a la cultura de la pobreza una capacidad de autoperpetuarse. Una vez que un niño ha sido socializado en la cultura de la pobreza, llevará consigo estos valores que difícilmente le permitirán salir de esta situación.

La teoría de “la cultura de la pobreza” ha sido aplicada de diferentes formas y en diferentes contextos, pero todas estas aplicaciones comparten el intento de explicar la desigualdad social y la pobreza como un resultado de las deficiencias internas de los grupos que la sufren, es decir como causadas por su propia “cultura”.

El relativismo cultural fue otra de las teorías del campo de la Antropología que en los años sesenta a partir del concepto de “conflicto cultural” intentó explicar que existía una “distancia cultural” entre la cultura de los grupos étnicos y/o sectores pobres y aquella representada por la escuela. El fracaso escolar en esta perspectiva, es significado en términos del choque o conflicto cultural que se genera a partir del “encuentro” de estas diferentes culturas en las instituciones escolares. De este modo, esta perspectiva presenta explicaciones que se corren de la justificación basada en las deficiencias familiares o raciales, para argumentar que las diferencias culturales son la base explicativa de los fracasos escolares. En esta perspectiva, al igual que en la teoría del “déficit cultural”, “el concepto de cultura es esencializado y las diferencias reificadas: la cultura sigue siendo considerada como

esfera autónoma respecto de los procesos sociales, políticos y económicos, al tiempo que categoría omniexplicativa” (Montesinos, 2002, p.16).

En este sentido Elsie Rockwell (1991), pone en tensión el supuesto de que existe “una cultura escolar” homogénea que se corresponda a la cultura dominante, argumentando que la homogeneidad supuesta en el modelo oficial de escuela desaparece frente a la heterogeneidad de prácticas y significados que encuentran en las escuelas. Como construcción histórica, la cultura en la escuela muestra tanto continuidades como discontinuidades con las culturas dominantes y dominadas.

El aporte teórico de Rockwell (1991) resulta fructífero para discutir los discursos actuales que intentan generalizar la idea de contraponer “lo cultural” del mundo escolarizado con la “otra” cultura del mundo extraescolar, siendo significativo cuando se trata de conjuntos sociales que viven en situaciones de pobreza. En relación a ello, Neufeld (2005) señala que la “cultura” aparece como la categoría que en su uso recurrente intenta explicar el desempeño escolar de los alumnos y las supuestas características de los contextos de pobreza y diversidad sociocultural en los que habitan.

Este recorrido por los aportes de la antropología, permite discutir diferentes conceptualizaciones que circulan en las instituciones educativas y en las actuales políticas educativas de las últimas reformas neoliberales del Estado, que relacionan los contextos de pobreza con el “déficit”, culpando al niño/a de su fracaso en la escuela y desconfiando de las posibilidades de sus familias para constituir a sus hijos en sujetos de aprendizaje.

El enfoque etnográfico en educación

Se trata de una investigación que recupera el enfoque etnográfico en educación, entendido desde los aportes de Elsie Rockwell (1987), el cual se sustenta “tanto en fundamentos teóricos epistemológicos acerca del mundo social –socioeducativo– como en consideraciones metodológicas vinculadas a un modo relacional de construir conocimientos” (Achilli, 2004, p.47), en este sentido se parte del reconocimiento de la no escisión entre teoría y el trabajo de campo

Esta perspectiva se sustenta en la relación dialéctica entre la teoría y el trabajo de campo, entre la teoría y el método de investigación (Achilli, 2005). Esta relación se da a partir de las categorías teóricas analíticas con las que se interpreta el campo y también con las categorías sociales presentes en el mismo y en los sujetos con los que se trabaja. La relación dialéctica implica una continua relación y transformación entre las categorías de análisis del investigador y las categorías sociales que producen los sujetos en su experiencia cotidiana (Rockwell, 2009).

De ahí, que para esta perspectiva, “el trabajo de campo remite, por lo menos, a tres cuestiones: a) la relación con lo teórico/conceptual; b) la relación entre los sujetos de la investigación (lo que supone las situaciones de involucramiento del investigador en la experiencia intersubjetiva) y c) la relación con las estrategias de investigación en sí” (Achilli, 2005, p.64).

De esta manera, en este enfoque no hay separaciones rígidas entre momentos de trabajo teórico y trabajo empírico, etapas diferenciadas de elaboración del

marco teórico, deducción de hipótesis a comprobar, recolección de datos para contrastarlas, análisis e interpretación de datos para elaborar conclusiones.

La aproximación metodológica desde la perspectiva etnográfica implica documentar lo no documentado en la reconstrucción de la cotidianeidad de las escuelas. Ya que con la historia y la existencia documentada de la escuela coexiste otra historia, otra existencia no documentada a través de la cual toma forma material y los sujetos construyen la escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Se trata de poder recuperar los procesos sociales de la vida cotidiana, la experiencia y la historicidad del sujeto y el sentido que le otorga a sus prácticas.

La experiencia escolar cotidiana es producto de un proceso histórico de construcción social, la misma se da en una trama de diversos procesos como son un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas, siempre heterogéneas, en tanto que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas y administrativas, interpretaciones particulares de las mismas que hacen los maestros y los alumnos, constituyendo efectos no previstos (Rockwell, 1983, 1987, 1995). El proceso de apropiación por parte de los sujetos es lo que da existencia real a la escuela: los espacios, los usos, las prácticas y las prescripciones estatales que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado y ponen en juego cotidianamente en la escuela integrados en la acción individual y colectiva (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

El trabajo de campo etnográfico se inició en el año 2011, en una localidad de la provincia de Chubut y actualmente

continúa. Tiene como escenarios a las instituciones educativas que se encuentran implicadas en los procesos de derivación de Educación Común a Educación Especial.

En este sentido, se concurre al Centro de Servicios Alternativos y Complementarios (C.S.A.Y.C.)², donde se realizan entrevistas antropológicas y en profundidad al equipo directivo y a las maestras de apoyo a la inclusión. Asimismo, se realizan observaciones participantes en las escuelas de educación común a las que concurren las maestras de apoyo a la inclusión. Se mantuvieron espacios de encuentros grupales e individuales con los miembros del equipo Interdisciplinario de Educación Especial.

Por otro lado, en la escuela de educación especial se están realizando entrevistas antropológicas y en profundidad al equipo directivo y a las docentes que reciben a los niños y niñas que vienen con derivación de la escuela común. También, se realizan observaciones participantes, lecturas de legajos y demás documentación involucrada en el proceso de derivación. Por último, se realizaron entrevistas en profundidad al equipo de supervisores de educación común y de educación especial.

En relación a las estrategias metodológicas, es mejor hablar de “estrategias” más que de “técnicas” a fin de remarcar la vinculación conceptual y el trabajo reflexivo que requiere de parte del sujeto investigador (Achilli, 2005):

- Registro etnográfico o registro de campo. Documento que se elabora respetando al máximo la “textualidad” de los eventos en el contexto en el que se inscriben tanto las distintas

manifestaciones observacionales -verbales y no verbales- de una situación, evento o acontecimiento como del contexto de la observación y/o la entrevista.

- Observación participante, entendida como una herramienta para producir conocimiento sobre determinada realidad sociocultural, manteniendo los necesarios cruces con la teoría. “Se participa para observar y se observa para participar; es decir, involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento” (Holy 1984, en Guber, 2001).
- Entrevistas antropológicas o etnográficas y entrevistas en profundidad. Se trabajan en dos tiempos, por un lado en las primeras entrevistas se intenta ser abiertos a la escucha del entrevistado para ingresar poco a poco en su “lógica”. En el segundo, se intenta focalizar en aquellos aspectos directamente relacionados con la “temática” que interesa. Las entrevistas son re-trabajadas antes de volver al campo y es a partir de ese re-trabajo que se prepara la siguiente entrevista.

La discusión de supuestos en relación a las derivaciones a Educación Especial de niños/as que habitan en contexto de pobreza

La problemática de las derivaciones a Educación Especial de niños y niñas en contextos de pobreza, no es un tema nuevo ni para la Educación Especial ni para la Educación en general. Las relaciones entre “*déficit*” y los contextos de pobreza fueron uno de los mayores argumentos explícitos para derivar a deter-

minados niños/as hacia circuitos diferenciales (especiales) de educación. Los efectos de los test psicométricos y el CI (Coeficiente Intelectual) en la escuela común, hicieron que muchos niños/as que no aprendían en los tiempos y formas que esperaba la institución escolar fueran rotulados bajo la categoría de “retardo mental leve”, encubriéndose bajo este rótulo que la mayoría de ellos pertenecían a los sectores sociales más pobres. Los argumentos estaban vinculados a las *deficiencias* que presentaba el “ambiente” social, cultural, económico, de las familias y sus niños/as, asociado muchas veces a situaciones de alcoholismo, abuso, violencia y maltrato familiar.

Berta Braslavsky (1984) y María Angélica Lus (1995), durante las décadas de los ochenta y noventa, en relación al origen social y económico de los que se suponía eran los sujetos de la Educación Especial, advertían los riesgos de procesos de estigmatización y discriminación respecto a determinados grupos sociales pobres.

Berta Braslavsky y A. Librandi³ ya planteaban en 1974 que el origen social de los alumnos con “retardo mental leve” que concurrían a las escuelas diferenciales de Buenos Aires generaba ciertas dudas en cuanto al posible proceso de segregación y al temor de la creación de un sistema paralelo de sub-educación para estos niños, cuyo principal problema consistía en su condición social (Braslavsky, B., 1984).

Por su parte, María Angélica Lus (1995) en relación a la categoría de “retardo mental leve” afirmaba que en nuestro país, el uso de dicha categoría generó muchas dificultades y errores de apreciación, así como consecuencias ne-

gativas en la práctica escolar, especialmente para alumnos provenientes de sectores sociales económicamente desfavorecidos, grupos marginados, poblaciones migratorias o con diferencias culturales, étnicas o lingüísticas, dado que son los que frecuentemente han sido incluidos dentro de esta clasificación con un rótulo de “leves”, para justificar los fracasos escolares y las derivaciones a ofertas educativas especiales (paralelas).

En un estudio reciente, Eduardo de la Vega (2010), en relación a los orígenes de la educación especial en la Argentina, plantea que los primeros rostros de la anormalidad en la escuela fueron los hijos de los inmigrantes o los trabajadores rurales, los niños huérfanos o abandonados, los marginales, los débiles. A su vez, este autor señala que problemáticas tan diferentes como la pobreza, el retardo mental, el atraso y la marginalidad fueron unificadas por el discurso médico-psiquiátrico para ser objeto de ordenamiento y control escolar.

El trabajo de campo de esta investigación permitió conocer que estas relaciones entre educación especial, déficit y pobreza continúan vigentes, no sólo para justificar la derivación de un alumno/a a una escuela de educación especial, sino también para argumentar la necesidad de que sea “asistido” por un proyecto de apoyo a la inclusión escolar en la escuela común. Respecto a la derivación de un niño de escuela común a educación especial, la Directora de la escuela de educación especial plantea:

“Era un alumno con muchas dificultades sociales, de relación con sus pares y con la escuela, era psicológico y era del lenguaje, un nene con una familia donde manejaban toda una jerga particular para comunicarse y que tienen

dificultades de articulación (...) y ahí no hay diagnóstico, hay cuestiones culturales pero de estas familias pobres que te nombraba que todos los miembros han tenido dificultades, todos han tenido problemas de dislalias y algunos han tenido hasta dislexia... fueron alumnos de nuestra escuela... para mí tiene que ver con lo cultural”.

Argumentos similares aparecen cuando se le pregunta a la Directora del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios acerca de cuál sería la escuela de educación común que más solicita la intervención:

“La escuela común que más demanda hace es la (X), por la particularidad misma de esa escuela, es de un barrio que quizás sea el carenciado de la localidad, chicos con poco estímulos, con problemas sociales, chicos que casi no concurrieron al jardín y bueno... donde lo importante para muchas familias no es que vayan a las escuelas y si vas a la escuela y bueno... vas a la escuela, es una escuela que queda en la periferia...”.

En relación a los niños y niñas que concurren a esa escuela (X), el Supervisor de la misma afirma:

“Esto incide directamente en el aprendizaje, chicos que vienen con conflictos familiares de violencia, de maltrato y les afecta el aprendizaje (...) Tenés varias cuestiones, la desnutrición es una más, pero tenés maltrato físico, maltrato social, ninguneo, inhabilitación en varios aspectos y en su momento ese barrio era separado del resto (...)”

En estas citas aparece la fuerte influencia que tienen determinadas conceptualizaciones que son utilizadas como argumentos para justificar una

posible relación entre los contextos de pobreza y las supuestas “dificultades de aprendizaje” que presentan los niños/as pobres en las escuelas. Siempre, estos supuestos aparecen vinculados a la falta de estímulos; la ausencia de compromiso por parte de las familias respecto de la escolaridad de sus hijos; situaciones de violencia y maltrato familiar, entre otras formas de nombrar el “déficit” y la “carencia” psicológica, física y/o neurológica que provocaría la falta de alimentos, la desorganización familiar, etc. Situación que termina “*patologizando la pobreza*”, dado que solamente puede ser vista en términos de “carencia” y de “déficit”, *naturalizándose* así las desigualdades sociales y económicas.

En este sentido, Liliana Sinisi (2010) plantea que resulta necesario repensar los complejos procesos que atraviesan la experiencia escolar de niños, niñas y jóvenes que ven cercenado su derecho a acceder/permanecer en la escuela común por ser portadores de las denominadas eufemísticamente “patologías de la pobreza” o “patologías culturales”, por ser pobres, indígenas, migrantes siendo muchas veces, derivados a educación especial.

A su vez, muchas de las demandas de intervención que recibe el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios por parte de las escuelas de educación común en relación a niños y niñas con “problemas de aprendizaje”, están justificadas en su situación de pobreza, entendiendo a esta última como la “cultura de la pobreza” (Lewis, 1959), que aparece resignificada como una forma de vida que se autoperpetúa y se reproduce de padres a hijos:

“...proviene de un ambiente socio familiar hipoestimulante con carencias que van

desde lo económico, afectivas, sociales, etc.”,

“Es de cultura baja y de pocos recursos. Comparte la mayor parte del día con su mamá (analfabeta) y su papá que trabaja de albañil (alfabeto). Debido a las circunstancias antes mencionadas es un niño que no recibe estimulación de casa como así también aún no tiene una adquisición de hábitos adecuada a su edad (de orden- de trabajo). Almuerza en el comedor de la escuela” (Decires extraídos del legajo de un alumno que primero fue «asistido» por el CSAYC mientras transitaba la escuela común y luego fue derivado a la escuela de educación especial).

Desde estos supuestos las condiciones de vida de los niños y niñas que habitan en contextos de pobreza generan en ellos cierta “imposibilidad”, siendo sus familias incapaces de constituir a sus hijos en sujetos de aprendizaje. Cuestión que debería ponerse en tensión, dado que se responsabiliza a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de pobreza de su “fracaso” en la escuela.

Por otro lado, se pudo conocer que las *derivaciones de educación común a educación especial* podrían estar identificadas en dos procesos diferentes. El primero, estaría vinculado a la *derivación* de alumnos/as de escuelas de educación común a escuelas de educación especial y que según los registros de campo realizados, la última *derivación* a la escuela de educación especial se realizó en el año 2009.

“Actualmente las derivaciones a las escuelas de educación especial son impensables, dado el marco de las actuales políticas educativas de integración y de inclusión escolar” (Entre-

vista con miembros del Equipo Interdisciplinario de Orientación, Evaluación y Asesoramiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes con discapacidad).

El segundo proceso de *derivación* se identifica en los pedidos de intervención que se realizan de las escuelas de educación común al Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, donde se le solicita a este último que intervenga a través de una maestra de “apoyo a la inclusión” para realizar apoyos pedagógicos en la escolaridad de niños/as que presenten dificultades en sus aprendizajes.

De esta manera, se incorporan niños y niñas al proyecto de *inclusión escolar* del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, transitando su escolaridad en la escuela común como “integrados” e “incluidos”, y a su vez, considerados matrícula de educación especial.

“Los chicos que están bajo el proyecto de inclusión escolar por más que estén en la escuela común son considerados alumnos de la escuela especial, te das cuenta como las maestras de común te dicen «ahí está tu alumno» (...) también eso se ve a la hora de decidir la evaluación final... siempre educación especial tiene que estar presente por ese alumno (...) entonces yo siempre digo, es un alumno de especial en la escuela común” (Maestra de apoyo a la inclusión del C.S.A.Y.C.)

“cuando yo entraba el año pasado al curso uno de los chicos me decía: no vino M..., y yo les decía: pero yo no vine a verlo a él, los vine a ver a ustedes ¿Ustedes están bien? ¿Cómo les fue? Ahí quedaban helados, hasta que se empezaban a reír, como diciendo... bueno sí,

está bien, hacemos como que creemos lo que vos decís... pero ellos identifican en el grupo cual es el que le cuesta y también si vos te acercás acenuás más lo que ellos detectaban” (Vicedirectora del C.S.A.Y.C.)

Interesa poner en tensión los *significados* y los *sentidos* que tienen para las prácticas escolares que se fundan entre las relaciones educación común y educación especial, la implicancia del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios respecto a las derivaciones de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza. Como así también, las expectativas que generan determinados supuestos respecto a las posibilidades escolares de los niños/as pobres.

Procesos contradictorios de inclusión/exclusión escolar

Dado que la investigación se funda en el interés por “documentar y visibilizar las tramas altamente naturalizadas de la cotidianidad escolar” (Sinisi, 2013), se plantea que las derivaciones a educación especial representadas en las intervenciones del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios alertaría ante posibles procesos complejos y contradictorios de inclusión/exclusión escolar.

Por un lado, se parte de concepciones que consideran que los contextos de pobreza significan un “déficit” en relación a las posibilidades educativas de niños/as, inscribiéndolo como una carencia, deficiencia, no sólo social y económica, sino también cultural y simbólica, y ante ello la necesidad de pensar en una oferta educativa “adecuada” y “diferenciada”.

Por otro lado, esta oferta educativa es identificada con la educación especial a través de las intervenciones de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios, configurándose así circuitos escolares diferenciados que vincularían a la pobreza con la educación especial, “*patologizando*” las desigualdades sociales y económicas al interior del sistema educativo.

Respecto de los alumno/as por los cuales se debería demandar, la Supervisora del área de educación especial sostiene y cuestiona:

“Inv.: ¿Cuáles son los chicos por los cuales se tendría que demandar al Centro?”

Sup. educ. esp: para mí tienen que ser los chicos con una discapacidad, que necesitan realmente el recurso (...) Discapacidad, netamente discapacidad, orgánica, psíquica, es lo que creo yo (...) es una realidad que pasa en toda la provincia y que pasa en todos los centros de servicios alternativos y complementarios... tenés más de 60 % de matrícula asistida que son chicos que vienen de contextos desfavorecidos, que hay situaciones que si el centro no las absorbiera esos chicos también serían futuros desertores, a raíz de las repitencias (...) El chico que fue incluido por el CSAYC, sufre este estigma por el resto ¿Con qué necesidad? Si no es un chico que las dificultades son derivadas de una discapacidad... Porque a raíz de otras situaciones, sociales, familiares y otras (...) lamentablemente es mucha la matrícula que sufre estas cosas (...) si vos empezás a ver el patrón de demanda que hay, se condice con el imaginario social de la comunidad. En la escuela (X), para el imaginario colectivo es la escuela de los

pobres y para el director y muchos de sus docentes la pobreza es sinónimo de discapacidad...” (Supervisora educación especial)

En este sentido el interés por “documentar lo no documentado” (Rockwell, E. 1987, p. 7), permitió evidenciar en el trabajo de campo que para algunos agentes escolares del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios muchas de sus intervenciones en las escuelas de educación común implican procesos de “rotulación” y “estigmatización”. Sobre todo para aquellos alumnos que no necesariamente presentan una situación de discapacidad, colocándolos en sujetos de “dependencia” respecto a la educación especial como así también de “sospecha” de sus posibilidades educativas.

“Yo siempre sentí que los alumnos que tenían demanda o que eran acompañados por nosotros pasaban por el colador fino, como que a este alumno lo desarmábamos, pero al otro que estaba igual que este alumno, nadie le hacía ese trabajo fino. Un día voy a una escuela secundaria por un alumno que estaba bajo el proyecto de inclusión, sin ningún problema de discapacidad, que se había llevado 2 materias. Entonces digo, hay que darle el alta a este alumno porque él está en igualdad de condiciones que el resto, que se haya llevado 2 materias no quiere decir que tenga una discapacidad, es un adolescente como cualquier otro que lo único que presenta es una situación social y familiar que hay que brindarle otros apoyos, no inclusión escolar. Entonces la profesora del alumno se enoja: No, porque a este chico lo vienen acompañando ustedes... Entonces yo le contesté, sabés que? Yo te voy a pedir que a J lo incluyas en el proyecto porque se llevó 3 materias y

no está bajo el proyecto. Y hay otros que se llevaron 5, y otros 7... ¿y es distinta la situación a la de este alumno? ...” (Vice Directora del C.S.A.Y.C.)

Para finalizar, se podría plantear que las intervenciones del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de la Provincia de Chubut, en situaciones donde las escuelas de educación común ponen en duda las posibilidades de aprender de los niños y niñas debido a su situación social y económica se pone en tensión con las políticas socio-educativas de integración y de inclusión escolar que le dieron origen. De tal manera, que los “efectos” (en términos de Trouillot, 2001) tal vez no buscados, terminan configurando *circuitos escolares diferenciados*, generando contextos de exclusión y discriminación escolar.

La importancia de documentar dichos procesos, radica en lo que Rockwell (2011) denomina “intersticios del quehacer cotidiano”, entendido como aquello que permite relacionar los pequeños sucesos de la cotidianeidad con los procesos más amplios en los que se configuran las tramas socioeducativas, recuperando y analizando los fenómenos heterogéneos y contradictorios del mundo social.

A modo de reflexión final

El sentido de la investigación etnográfica es producir un conocimiento nuevo y una mayor comprensión de procesos que frecuentemente han sido estudiados a otras escalas y por otros medios. Si no hay una transformación profunda de sus marcos de interpretación y de comprensión de la localidad en la que se realizó el estudio, el arduo trabajo de campo y de análisis cualitativo no vale la pena. No vale ir al campo a confirmar lo que se creía ya saber, sino a construir nuevas

perspectivas sobre realidades ajenas o familiares (Rockwell, 2008, p. 91).

Por ello, se espera contribuir con esta investigación a la inauguración de procesos de discusión y reflexión en las escuelas de educación común y especial, en los ámbitos académicos y de producción de las políticas educativas, en torno a la problemática que generan las derivaciones de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza, y cómo ello supone circuitos escolares diferenciados (Sinisi, 2010). Siendo necesario e inevitable discutir si debería ser la educación especial quien realice una oferta escolar para estos niños y niñas, y si realmente necesitarían una propuesta educativa diferenciada.

De esta manera, resulta necesario instalar la pregunta en relación a los supuestos que colocan a la pobreza en un lugar de “déficit”, de “patología”, y que se traduce en las prácticas escolares como una “imposibilidad” de aprender de niños y niñas que viven en contextos de pobreza y cómo ello, se vuelve tan recurrente en los actuales contextos de desigualdad económica y social.

Notas

- 1 En el marco de la tesis de Maestría en Psicología Educación UBA que actualmente se encuentra en proceso de elaboración y cuya directora es la Lic. Liliana Sinisi. Tuvo como objetivo general conocer y describir los procesos por los cuales se producen las derivaciones a Educación Especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza y que transitan el primer ciclo de la escuela primaria. En la provincia de Chubut, durante la década de los 90, comenzaron a crearse en diferentes partes de la provincia los Centros de Servicios Alterna-

tivos y Complementarios dependientes del área de Educación Especial. La creación de los mismos, no sólo respondía a los movimientos sociales y a las normativas que empezaron a surgir en torno a los derechos de las personas con discapacidad, sino también a las necesidades propias de las escuelas de educación especial.

- 2 La mayoría de los CSAYC se iniciaron con un proyecto originario que consistía en el abordaje de la integración escolar y de la problemática del fracaso escolar, cuyo objetivo era brindar un servicio de apoyo ofreciendo los recursos del área de educación especial –maestra de apoyo a la integración– que previniera el fracaso escolar en las escuelas comunes, proponiendo un trabajo conjunto con las escuelas de nivel inicial y primarias para asistir a los alumnos y alumnas con dificultades en el aprendizaje. Actualmente las intervenciones de las maestras en las escuelas de educación común se significan respecto al paradigma de inclusión escolar, es decir maestras de apoyo a la inclusión escolar.
- 3 Este argumento es desarrollado por Braslavsky y Librandi en la investigación "Origen social de los alumnos que concurren a las escuelas diferenciales de Buenos Aires", realizada en la Universidad de Buenos Aires en 1974. Dicha investigación no fue publicada, debido a razones de contexto histórico. Tomamos la referencia de Braslavsky (1984).

Bibliografía

- Achilli, Elena (2004). *Investigación y Formación docente*. Rosario: Ed. Laborde.
- Achilli, Elena (2005). *Investigar en Antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Ed. Laborde.
- Braslavsky, Berta (1984). "¿Hay una pedagogía especial?". En: Revista argentina de educación, 1984, Año 3, n° 5. Buenos Aires.
- De la Vega, Eduardo (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Buenos Aires: Ed. Novedades educativas.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, Elsie (1983). *Escuela y clases subalternas*. Cuadernos Políticos. N°37. México. D.F. Edit. Era.
- Guber, Rosana. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexibilidad*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Lewis, Oscar (1959) *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México: Edit. Fondo de Cultura Económica.
- Lus, María Angélica (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Montreal, Pilar (1996). *Antropología y pobreza urbana*. Madrid: Ed. Los libros de la Catarata.
- Montesinos, María Paula (2002). "Aproximaciones a ciertos "conceptos en uso" sobre el fracaso escolar" en *El fracaso escolar en tensión. Concepciones, creencias y representaciones*. N° 43, Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Ed. Novedades educativas.
- Neufeld, María Rosa (2005). "¿Persistencia o retorno del racismo?. Consideraciones desde la antropología de la educación". En Silvia Llomovate y Carina Kaplan (coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Sinisi, Liliana (2010). "Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión/integración en el marco de la Educación Especial". En *XIX jornadas Nacionales de Red de cátedras y carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales (RUEDES)*. 23, 24 y 25 de Septiembre. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires, Argentina.
- Sinisi, Liliana (2013). "Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psico-



educativas”, En Nora Elichiry (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Manantial.

Rockwell, Elsie (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de investigación y Estudios avanzados del IPN. México

Rockwell, Elsie (1991) “La dinámica cultural en la escuela”, En Gigante, E. (comp.) *Cultura y escuela: la reflexión actual en México*. México: Conacult.

Rockwell, Elsie (1995) *La Escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Rockwell, Elsie (2011) “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?” en *Discusiones sobre infancia y Adolescencia*. Editorial Biblos, Buenos Aires.

Trouillot, M. (2001) “La antropología del Estado en la era de la globalización”, en *Current Anthropology*, Vol.42, N° 1. Trad. por A. Comas; C. Diez y C. Varela. 2001.